

IV. 先行研究レビュー

IV-1 言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)

本節のねらい：JF日本語教育スタンダードの開発において参考にしたCEFRの理念、背景、開発過程、内容と、「対話」と「内省」のためのツールとしての活用について紹介する。

キーワード：言語教育・学習の枠組み、複言語主義、学習者中心、行動中心の考え方、透明性と一貫性、「対話」と「内省」¹

1. CEFRの背景

「言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)」(以下、CEFR²)は、欧州評議会を始めとするヨーロッパの言語教育関係者による30年近くに及ぶ研究と実践の成果の1つである。CEFRはヨーロッパの言語教育・学習という文脈に位置づけられ、その開発背景にはヨーロッパの社会状況の変化、それを受けての欧州評議会による言語教育・学習に対する方針、およびコミュニケーションに主眼を置いた言語・言語教育研究の成果などがある。

1.1 CEFRとは

CEFRとは、複言語主義に基づき、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えること」(Council of Europe 2008: 1)を目的とした、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される「枠組み (framework)」である。中でも特筆すべき点は、言語能力の熟達度を描く共通参照レベル (Common Reference Levels) と例示的能力記述文 (illustrative descriptors) を示したことである。CEFRはさまざまな教育実践の内容をわかりやすく説明できる透明性と、教育実践の比較や連携を可能にする一貫性をもたらす。同時に、CEFRは言語教育関係者が

自らの実践をふり返ることも可能にする。CEFR はあくまでも規範ではなく、言語教育にかかわる人に「対話」と「内省」を促すツールである。

1.2 欧州評議会とヨーロッパでの言語教育

言語教育・学習は欧州評議会 (Council of Europe) にとって長年重要な課題となっている。欧州評議会は人権・民主主義・法の支配の保護という価値観のもと、加盟国同士の協調を促進し、ヨーロッパとしてのアイデンティティを作り上げることを目的として、1949 年に設立された (Little 2006)。ヨーロッパ各国では複数の言語が日常的に使用されており、言語の多様性が国家間、地域間の協調を阻む要因でもあったが、欧州評議会は 1 つの共通言語の使用を推進するという道を選択しなかった。むしろ、言語と文化の多様性はヨーロッパの財産であるとし、言語教育・学習はすべての人のためであるという信念の下、多様性の中での協調や交流を促すためにさまざまな言語の教育やそれに関する研究の推進を重要課題と位置づけている (Morrow 2004, Council of Europe 2008)。

欧州評議会は現代語 (modern languages)³ に関する諸活動において、①ヨーロッパの言語的、文化的多様性は保護され、発展すべきであること、②ヨーロッパで使用されている言語をよりよく知ることを通じて人の移動、相互理解、協力を推進できること、③言語学習・教育の領域で加盟国間の協調が求められること、の 3 原則を堅持している (Council of Europe 2008: 2)⁴。ここにも、多様な言語や文化の尊重、ヨーロッパ社会に貢献する言語教育・学習、加盟国間の協調の重視、という欧州評議会の価値観を見ることができる。そして、CEFR 本文中に「CEFR は Council of Europe の総合目標に奉仕するものである」(Council of Europe 2008: 2) と明記されているように、CEFR の開発や運用もこれらの原則に基づいており、ヨーロッパ内の協調や統合に資する言語教育・学習という文脈の中で行われてきた。CEFR は多様な言語と文化を内包するヨーロッパの社会状況の中で、欧州評議会のこのような方針を土台として作られたものなのである。

CEFR は欧州評議会が推進してきた言語教育・学習に関する研究成果の影響も受けている⁵。1970 年代から、学習者のコミュニケーションに関するニーズ分析と、そのニーズを満たすために必要な言語の記述に関する研究が行われてきた。これは、言語学習を通して母語話者に匹敵する能力を身につけるのではなく、多様な言語が使用されるヨーロッパの社会的文脈の中でコミュニケーションが円滑に行えるようにする、という視点から行われた研究である。この研究の過程で学習者にはさまざまなニーズがあることが認められ、学習者

の視点から言語教育・学習を考える立場が確立された。そして、Little (2006) や Morrow (2004) によると、これらの研究の成果はコミュニカティブ・アプローチや概念・機能シラバスの開発と、ヨーロッパで生活するために必要とされる言語能力⁶のレベル—Threshold Levelの記述につながった。Threshold Levelは成人学習者がさまざまな場面で英語を使って行う言語活動や、そのために必要な概念的・機能的表現などの一覧であり、1975年に欧州評議会から出版された⁷。Little (2006) によると、Threshold Levelの設定はその後の英語以外の言語を含む言語教育研究や実践に大きな影響を与えることとなった⁸。CEFRではThreshold Levelに基づいて言語能力の熟達度 (language proficiency) のレベルが設定されているだけでなく⁹、言語知識だけでは言語の運用は行えないという考え方や、言語能力の熟達度を言語活動を通してレベル別に記述するという方法が受け継がれている。

さらに、これらの研究を通して発展した学習者中心 (“learner-centredness”) の考え方や自律した学習者 (autonomous learner) という概念は、欧州評議会が推進する言語教育・学習において重要視されるようになり、CEFRにも取り入れられた。Little (2006: 175、筆者訳) は、

欧州評議会の理想の1つは、学習者のニーズ、動機、特徴に適合したコースの計画、構築、実施のためのツールを提供し、学習者が可能な限り自身の進歩を方向づけ、コントロールできるようにすることによって、言語学習の過程をより民主的にすることである

としている。学習者中心の考え方は、言語教育が個々の学習者のニーズ、動機、特徴を考慮したうえでデザインされることを重視し、自らの学習を計画、モニター、評価する自律性の育成は、学習者が自らの意志で学習を継続することを可能にするため、言語学習を民主的にするとしている。そして、このような言語教育・学習は「人に気づきや自由の感覚を呼び起こすための道具、そして生活環境そのものを変えるための道具」(Little 2006: 175、筆者訳) となり、社会を創る個人の育成にも貢献するとしている。CEFRは、言語教育・学習に対するこれらの欧州評議会の信念も反映している。

以上のように、CEFRはヨーロッパの文脈の中で開発され、ヨーロッパの社会状況、欧州評議会の方針、それまでの言語教育界の知見を反映した1つの到達点なのである。

1.3 CEFRの開発の経緯

CEFRの構想が初めて登場したのは、1991年にスイスのルシュリコン (Rüschlikon) で

開催された政府間シンポジウム「ヨーロッパの言語学習における透明性と一貫性：目標、評価、認定 (Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification)」である。このシンポジウムではヨーロッパ域内の人の移動や相互理解の促進のために、生涯にわたる言語学習の重要性が再確認されたうえで、言語学習の目標を定義する際に参考になるような言語能力の熟達度の共通枠組みと、学習者が自身の学習や発達を記録するヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio; 以下、ELP)¹⁰ の開発が提案された (North 2007)。この共通枠組みの目的は、ヨーロッパの教育実践を規定する単一の規準を提示することではなく、さまざまな教育実践の内容を明確に説明できる透明性 (transparency) と、教育実践の比較や連携を可能にする一貫性 (coherence) をもたらすことである。CEFR の開発に携わった Brian North も、「[CEFR の開発は] 調和のためのプロジェクトとして考えられていたのではない。人々にどうあるべきかを指示する規格ではなく、人々が自分について説明するためのツールを提供することを意図していた」(North 2007: 16、筆者訳) と説明している。

ルシュリコン・シンポジウムでの成果を受け、言語能力の熟達度を記述する方法や客観的で妥当性のある枠組みの開発手法について議論が繰り返された後、1993年にCEFRの開発チームが発足した。CEFRはNorthに加え、John L. M. Trim、Daniel Coste、Joseph Sheilsが執筆することになり、Northが言語能力を記述した共通枠組みの開発を担当することになった (North 2002)。ルシュリコン・シンポジウムやその直後に開催された研究会で、共通枠組みでは言語能力の熟達度をコミュニケーション言語活動と学習者の言語能力を記述した能力記述文 (descriptors) で表わすこと、そのために「～ができる」という can do 記述を採用することが議論された。Northは1993年から96年にかけて、それらの議論の成果、自身がアメリカで行った先行研究の調査の成果、Cambridge ESOLの試験開発から得られた知見、言語・言語教育・言語学習に関する諸理論などを用いて、言語能力の熟達度をレベルごとに記述するという大がかりな研究¹¹を行った。この研究の成果として、CEFRの共通参照レベル (Common Reference Levels) と例示的能力記述文 (illustrative descriptors) が完成した¹² (North 2002、2007)。

North (2002) の能力記述文の開発過程を見ると、CEFRに例示的能力記述文として掲載された記述文が言語教育関係者にとって使いやすく、客観的で、多くの人が同様に解釈できる記述文であることを重視して開発されたことがよくわかる。能力記述文は言語能力などに関する理論に関連づけられたものだが、研究者以外の人にとってわかりにくかったり、

教育現場と無関係なものであってはならない。そのため、言語能力を示す既存の尺度¹³から選出された約 2000 の能力記述文は語学教師が参加した合計 32 回に及ぶワークショップで質的に検証された。教師が教育について話す際に使用するメタ言語も、新たな能力記述文の開発に活用された。さらに、能力記述文の言語能力熟達度による尺度化が行われたが、その過程でも、300 人近くの教師による能力記述文を使った熟達度の評価活動からデータを収集した。また、教育現場で利用しやすいだけでなく、能力記述文やその尺度化が作成者の意識や意図に左右されない客観的なもので、誰にでも同様に解釈されるものである必要もあったので、North は統計的な手法を用いて量的な検証も行った。検証の結果、客観性に欠けていたり、人によって解釈が異なると見なされた記述文は削られた¹⁴。ヨーロッパの多様な教育現場が参照し、透明性と一貫性を確保するための枠組みは特定の文脈や属性の制約を受けてはならない (Council of Europe 2008: 21) という意識から、能力記述文の使いやすさだけでなく、その客観性や解釈の一致が重視されたのだと考えられる。

このような活動を経て、CEFR は 2001 年に英語とフランス語で出版され¹⁵、現在では 30 以上の言語¹⁶に翻訳されている。その開発過程からも、欧州評議会の方針やこれまでの研究成果が CEFR に強く反映されていることがわかる。CEFR の能力記述文は欧州評議会の方針に沿って、その汎用性を追求した結果生まれたといえるだろう。したがって、CEFR を利用する際にはヨーロッパの文脈や CEFR の開発過程を十分理解したうえで解釈し、活用方法を考える必要がある。

1.4 CEFR の全体像

欧州評議会は単に CEFR を開発したのみではなく、それがヨーロッパの言語教育・学習の場で広く活用されることを想定して、具体的な支援を行っている。ここまで述べてきた、CEFR の背景にあるヨーロッパの状況、欧州評議会の方針、これまでの研究成果、CEFR の開発の経緯を図式化したものが図 1 である。図の下の部分にある CEFR の内容については「2. CEFR とは」で述べる。そこでは CEFR の基本理念、CEFR の中心的な構成要素とも言われている共通参照レベルと例示的能力記述文、開発者が意図したと考えられる CEFR の活用方法について述べる。図 2 は CEFR の「運用」を図式化したものである。CEFR の運用、すなわちヨーロッパの言語教育の現場で CEFR がどのように活用され、そのためにどのような支援がなされているかに関しては、「3. ヨーロッパにおける CEFR の運用と影響」で述べる。また、図 1 と図 2 に含まれている ELP については、「3.4 ヨーロッパ

言語ポートフォリオ」で簡単に紹介するが、次節で詳細に述べる。そして、「4. 考察とまとめ」では CEFR の全体像を見直し、JF スタンダードを開発するうえでどのように参照することができるかを考察する。

図1 CEFR の開発過程

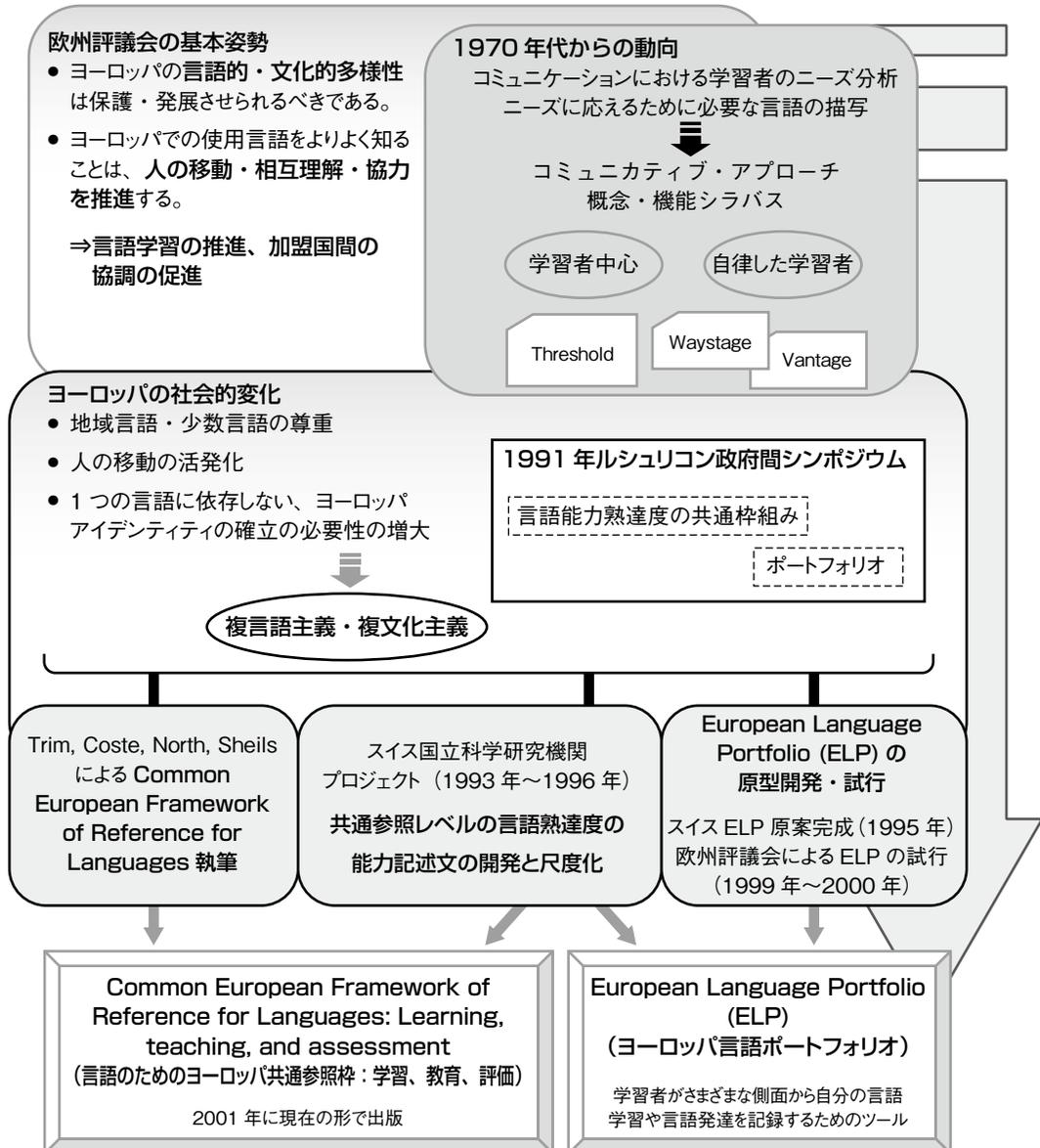
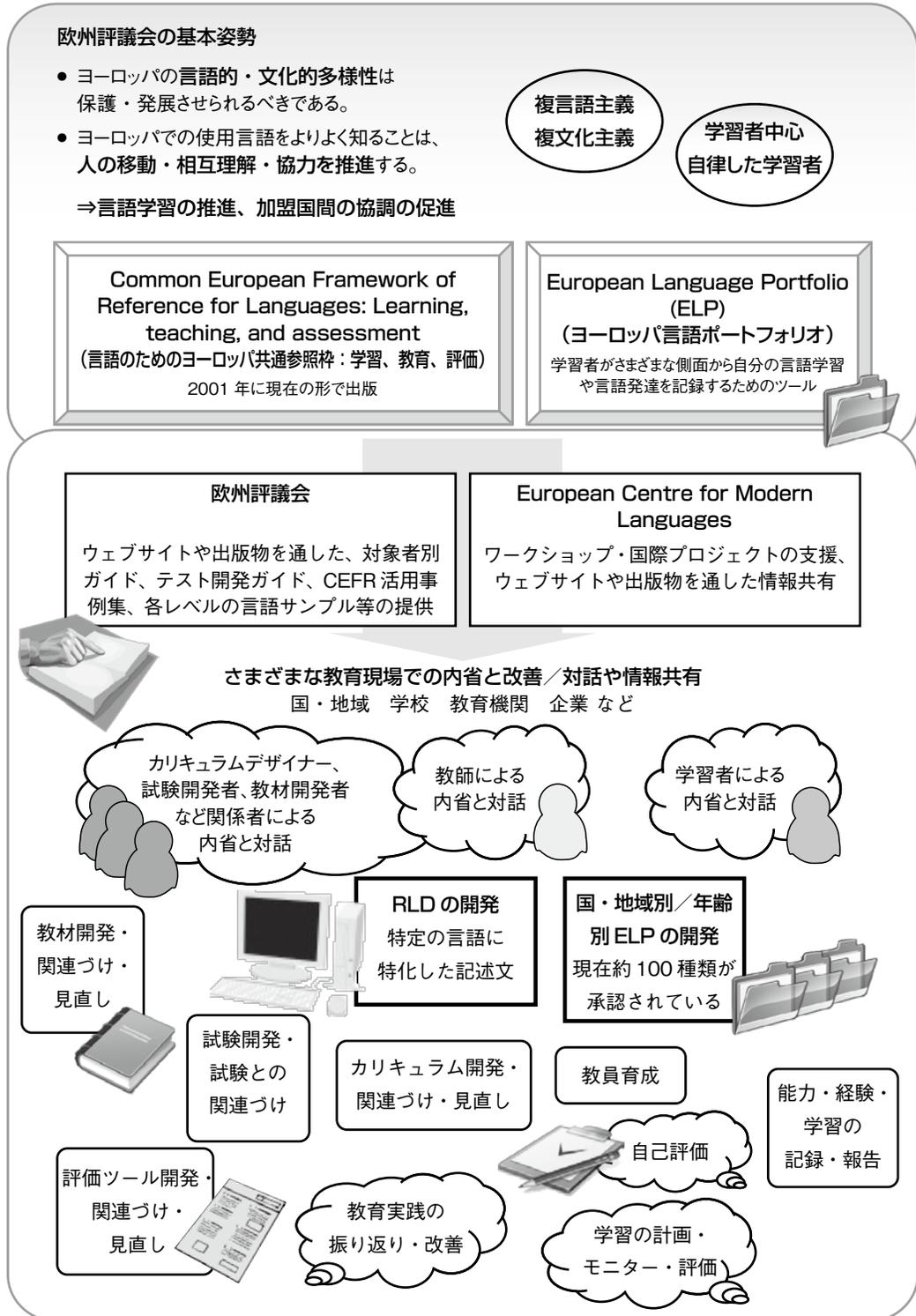


図2 CEFR の運用



2. CEFRとは

CEFR は、英語版で 260 ページにも及ぶ文献であり、その内容の全体像を把握することは容易ではない。CEFR が開発されたヨーロッパの読者からもそのような反響があるようで、「出版された CEFR は使い勝手がよいとは言い難い」(Morrow 2004: 7、筆者訳)とも指摘されている。ここでは CEFR がどのような前提のもと、何を提示しているのかを整理し、説明する。

2.1 CEFR の理念

ルシュリコン・シンポジウムで提案されたように、CEFR の目的はヨーロッパの言語教育実践に透明性と一貫性をもたらす、参照のための枠組みを提供することである。ここで留意しなければならないのは、CEFR は学習者や教育現場の「あるべき姿」を規定しているのではなく、言語使用や言語使用者の姿を実態に即して記述していることである。この点は CEFR でも「本書では、教育の現場関係者たちに何をすべきか、どうすべきかを指示しようとは考えていない」(Council of Europe 2008: xiv) と明記されている。CEFR はあくまでも記述的で説明的 (descriptive) であり、規定的 (prescriptive) ではない (Morrow 2004)。また、さまざまな現場に対応できるように多目的で (multi-purpose) 柔軟で (flexible)、さらなる発展の可能性を持つように外部に開かれていて (open)¹⁷、ダイナミックで (dynamic)、使い手に親切で (user-friendly)、1 つの理論や実践に固執しないよう非教条的 (non-dogmatic)、という特徴が、CEFR の満たすべき基準として挙げられている (Council of Europe 2008)。これらの点からも、CEFR が規定的ではないということは理解できる。

しかし CEFR が規定的でなくても、そこには言語教育・学習や言語使用に関する何らかの視点や価値観が含まれていることは否定できない。CEFR がヨーロッパの状況と欧州評議会の方針に基づいていることは先に述べたが、これに加えて CEFR は、近年欧州評議会が推進している複言語主義 (plurilingualism)¹⁸ を理念として掲げている。Morrow (2004) によると、複言語主義とは、「人はコミュニケーションをする際に使用言語による能力だけでなく、母語や他の言語を使用または学習した経験から得た能力、知識、技能、意識などを活用する」という考えに基づいている。つまり、母語やそれ以外の言語に関係する能力や知識は個人の中で互いに作用しながら存在し、人はコミュニケーションに必要

なものをその都度自分のレパートリーの中から引き出して活用する。そうすることによって、特定の言語で高い能力を有していなくても、言語の壁を越えたコミュニケーションが可能になる。ここで、「部分的能力」という概念にも価値が与えられる。CEFR は部分的能力を「狭い範囲、または限定的な範囲の外国語習得」とし、「複言語能力を豊かにする構成要素として位置づける」(Council of Europe 2008: 148)。複言語主義では、たとえコミュニケーション活動の種類によって言語能力に偏りがあっても、その運用が特定の場面や状況に限られていても、その能力を「複言語能力」の一部として評価するのである¹⁹。このような複言語能力を育成するために、欧州評議会や CEFR は複数言語の学習やさまざまな言語との接触が必要だとしている。欧州評議会が全面的に複言語主義を推進するようになった理由として Little (2006) は、地域言語や少数言語のさらなる尊重、ヨーロッパ域内の人の移動の活発化、英語の台頭への対応として特定の言語に依存しないヨーロッパのアイデンティティ確立の必要性の増大、という近年のヨーロッパの状況を挙げている。

また、CEFR が学習者中心という考え方や自律的な学習者という概念を過去の研究から受け継ぎ、欧州評議会の言語教育・学習に対する方針を反映していることはすでに述べたが、さらに Heyworth (2004: 13、筆者訳) は「CEFR は規定的でない」と主張するが、とても中立的であるとはいえない」とし、CEFR は言語教育・学習について以下のことを前提としていると指摘する：

- 言語教育は、複数の言語を理解し、さまざまな国や人の文化について知識を持ち、敬意を示すヨーロッパ人の市民性を発達させる。
- 言語学習は偏見のない、柔軟な態度や考え方を育み、さまざまな技能の発達に寄与することを通じて、知的な成長の一要因となる。
- 学習者のニーズに応えるためには生涯にわたる言語学習が必要であり、言語教育は必要に合わせて言語を習得することができる学習者の育成を目指す。
- 言語を学ぶことは、学習者としての自律性を身につける機会である。

(Heyworth 2004、筆者による抄訳。下線は筆者による。)

ここから CEFR の根底には、変動するヨーロッパにおける言語教育の意義と重要性だけでなく、言語学習は他の能力や技能の発達にもつながり、言語学習を通して人は成長することや、生涯にわたって言語を学習することの重要性に対する認識もあり、それらが CEFR の理念の一部となっていることが明らかになる。

最後に、CEFR を理解するうえで忘れてはならないのが、言語教育・学習に対する行動

中心の考え方 (action oriented approach) である。これは知識中心の考え方と異なり、人が言語を使って何ができるのか、という問いに基づいた考え方である。この考え方では、言語使用者／学習者は「一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員」、つまり「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」(Council of Europe 2008: 9) とみなされている。したがって、社会的な文脈の中で活動する言語使用者／学習者の能力も、どのような課題を、どれぐらい満身に達成できるか、という視点から考えている。この考え方は先に述べた「自律した学習者」「言語学習を通じたさまざまな能力や技能の発達」「生涯にわたる学習」という概念に相通じる。人生のさまざまな場面で遂行すべき課題に必要な能力をすべて予測することは不可能であるため、人は生涯にわたって学び続け新たな課題に対応する必要がある。そして、学校などの教育機関に学習者として所属していなくても学び続けるためには、学習に対する自律性が必要である。また、行動中心の考え方は、言語的な活動を含めさまざまな課題を遂行するためには、言語にかかわる能力以外の能力も重要であるとする。「活発な言語使用には、知能、情意、意志、実用的な技能の行使など、人間のさまざまな能力が関わってくる」(Council of Europe 2002a: 13、筆者訳) と説明されているように、課題の遂行には一人の人間が持つさまざまな能力、資質、技能などが関わってくるのである。

以上が、CEFR を支える言語教育・学習や言語使用に関する理念の概略である。CEFR の根底には複言語主義があり、その姿勢は、言語教育での異文化理解能力や学習能力なども包括する能力観の拡大と、教室に限定されない生涯にわたる自律的な学習という学習の空間的・時間的広がりを反映している。CEFR は規定ではないが、このような理念に基づいて開発されたものであり、また教育現場での活用を通してこれらの理念が実現されるものでもある。

2.2 共通参照レベルと例示的能力記述文

欧州評議会が加盟国を対象に 2006 年に実施した調査によると、CEFR の中で最もよく知られ、最も頻繁に活用されているのは共通参照レベルの部分であった (Waldemar and Noijons 2007)。共通参照レベルは ELP で利用されている他、大規模テストの関連づけ、カリキュラム・デザイン、教材開発など言語教育・学習のさまざまな場で利用されている。この共通参照レベル (表 1 参照) とそのレベルに対応して尺度化されている例示的能力記

述文（表2参照）は、言語能力の熟達度（language proficiency）に応じて言語使用者／学習者がどのような課題を遂行することができるかを描いたものである。

表1 CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度（Council of Europe 2004: 25）

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りできるくらい流暢かつ自然である。 かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

表2 CEFR 例示的能力記述文（一部）
 （英文は Council of Europe (2001) より、和訳は Council of Europe (2004) より引用）

レベル	CEFR Descriptor	CEFR Descriptor 和訳
口頭での産出活動		
長く一人で話す：経験談		
C2	Can give clear, smoothly flowing, elaborate and often memorable descriptions.	明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。
C1	Can give clear, detailed descriptions of complex subjects.	複雑な内容を明瞭かつ詳細に述べるができる。
C1	Can give elaborate descriptions and narratives, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	彫琢された描写と語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。
B2	Can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest.	自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べるができる。
B1	Can give straightforward descriptions on a variety of familiar subjects within his/her field of interest.	自分の関心ごとで、馴染みのあるさまざまな話題について、簡単に述べるができる。
B1	Can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points.	比較的流暢に、簡単な語りができ、事柄を直線的に並べて述べるができる。
B1	Can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.	自分の感情や反応を描写しながら、経験を詳細に述べるができる。
B1	Can relate details of unpredictable occurrences, e.g. an accident.	予測不能の出来事（例えば事故など）を、順序だてて詳細に述べるができる。
B1	Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions.	本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べるができる。
B1	Can describe dreams, hopes and ambitions.	夢や希望、野心を述べるができる。
B1	Can describe events, real or imagined.	現実や想像上の出来事を述べるができる。
B1	Can narrate a story.	物語を順序だてて語るができる。
A2.2	Can tell a story or describe something in a simple list of points. Can describe everyday aspects of his/her environment e.g. people, places, a job or study experience.	事柄を列挙して簡単に述べたり、物語るができる。自分の周りの環境、例えば、人や場所、仕事、学習経験などの日常を述べるができる。
A2.2	Can give short, basic descriptions of events and activities.	出来事や活動の要点を短く述べるができる。
A2.2	Can describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences.	計画、準備、習慣、日々の仕事、過去の活動や個人の経験を述べるができる。
A2.2	Can use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions.	事物や所有物を比較し、簡単な言語を用いて短く述べるができる。
A2.2	Can explain what he/she likes or dislikes about something.	好きか嫌いかを述べるができる。

A2.1	Can describe his/her family, living conditions, educational background, present or most recent job.	家族、住居環境、学歴、現在やごく最近までしていた仕事を述べるができる。
A2.1	Can describe people, places and possessions in simple terms.	簡単な言葉で人や場所、所有物を述べるができる。
A1	Can describe him/herself, what he/she does and where he/she lives.	自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を、述べるができる。

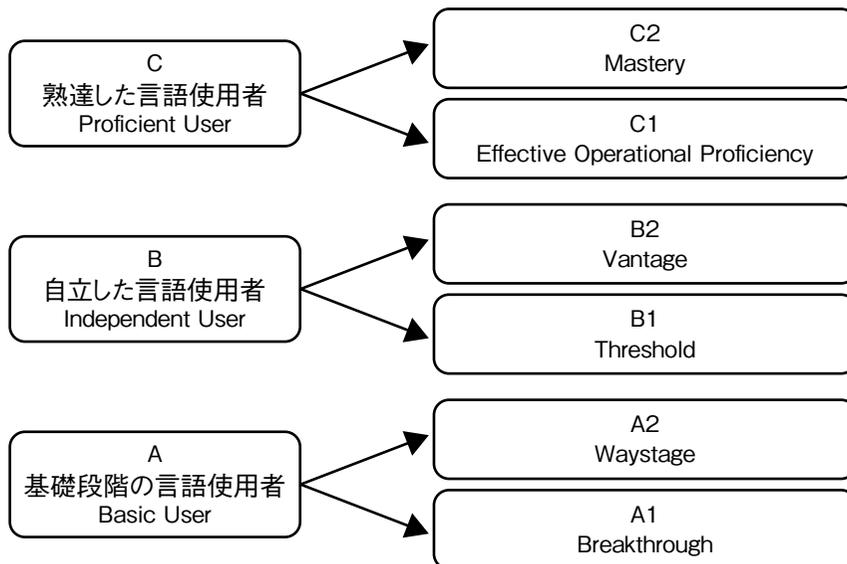
牧野 (2008: 19) によると、proficiency とは「ある技能が求めるタスク (課題) の中でどんなことが『できるか』という『できること』の束で示す熟達度」であり、「熟達度を決めるのには『基準』が必要」である。共通参照レベルや例示的能力記述文は、言語能力の熟達度を見るための1つの枠組みといえるだろう。CEFRの共通参照レベルは、欧州評議会が研究に基づき独自に定めた言語能力熟達度のレベルであり、例示的能力記述文はそれに沿って行動中心の考え方の立場から見た言語使用者／学習者の想定される姿を描いたものである。また Little (2006) は、これらはある一定の期間をかけた学習の成果 (learning outcomes) を記したものであり、言語習得のプロセスやその順序をとらえたものではない、と指摘している。

CEFRが描く言語熟達度の様相には縦の次元と横の次元がある (Council of Europe 2008)。縦の次元は欧州評議会が参照のために提示した言語能力熟達度のレベルである。このレベルは熟達度をまず「A: 基礎段階の言語使用者 (Basic User)」、 「B: 自立した言語使用者 (Independent User)」、 「C: 熟達した言語使用者 (Proficient User)」の3つに分け、それぞれをさらに2つに枝分かれさせた6つの段階 (A1、A2、B1、B2、C1、C2) から構成されている。

これらのレベルの設定は1970年代からの研究成果に基づいており、A1からB2レベルは欧州評議会が規定した Breakthrough、Waystage、Threshold、Vantage²⁰ という熟達度のレベルを反映している。CEFRはヨーロッパで共有できるこのような参照レベルを設定することにより、言語教育の透明性と一貫性の確保を試みている。

横の次元は、さまざまな視点から見たコミュニケーション活動とコミュニケーション言語能力の要素から構成される (Council of Europe 2008)。例示的能力記述文は、行動中心の考え方にに基づき言語能力の熟達度を①コミュニケーション言語活動、②コミュニケーション方略、③コミュニケーション言語能力、の3つの視点から記述している。横の次元にこれら3つの視点から見た要素を用いることによって、必要に応じてさらに詳細に熟達

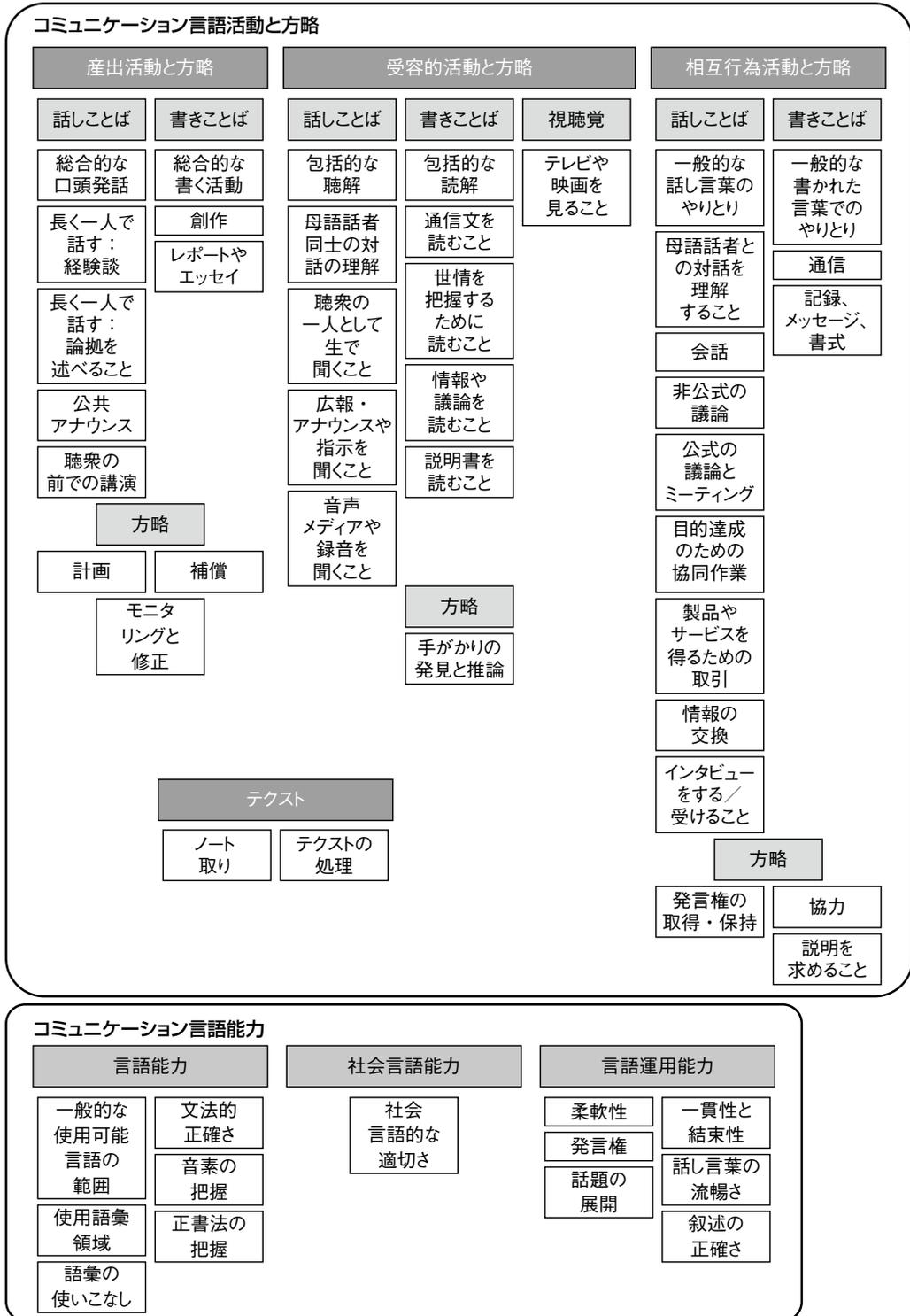
図3 熟達度の6レベル (Council of Europe (2008) をもとに作成)



度について記述することが可能になる。たとえば、CEFR に掲載されている 3 つの共通参照レベルのうち表 1 の「全体的な尺度 (global scale)」は熟達度の大きな記述となっているが、「自己評価表 (self-assessment grid)」は言語活動別の能力記述文、「話しことばの質的側面 (qualitative aspects of spoken language use)」は「正確さ」「流暢さ」など「どれだけよく話せるか」に関する要素別の能力記述文を使って熟達度をより詳細に記述している。また、CEFR の第 4 章や第 5 章に掲載されている例示的能力記述文はコミュニケーション言語活動、方略、言語能力というメタカテゴリー、さらに図 4 で表記されている 53 の詳細なカテゴリーに分けられている²¹。

このような横の次元を設けることには、より詳細に熟達度を記述すること以外にも 2 つの意義がある (Council of Europe 2008)。1 つは、言語使用者／学習者の部分的能力 (partial competence) への考慮が可能になることである。言語能力の熟達度を考える際、横の次元に複数の要素を用いることにより、たとえば「この学習者は産出活動では B1、受容的活動では B2、相互行為活動では B1」など、その人の熟達度の特徴についても述べることができる。もう 1 つは、横の次元を用いることにより、ある人の言語能力の発達を、熟達化という垂直方向の伸びだけではなく、言語活動の範囲の拡大という水平方向の伸びも認識できる点である。学習者が必要に応じて「横方向に、隣り合うカテゴリーの領域へと進み、行動の幅を広げるといった進歩」(Council of Europe 2008: 17) をとげる様子、

図4 CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー (Council of Europe (2008) を元に、Morrow (2004: 9) を和訳・追加)



例えば相互行為活動で「非公式の議論」だけでなく「公式の議論とミーティング」でも B1 レベルに到達することも、能力の向上として認識できるようになる²²。

ここで、共通参照レベルや例示的能力記述文を用いて CEFR で描かれているものは、言語能力の熟達化の絶対的な尺度や定義ではないことを忘れてはならない。ヨーロッパのどの言語教育現場でも共有できる汎用的な枠組みを目指したことから、記述の正確性や妥当性が重視され、開発過程でも繰り返し検証が行われた。したがって、North (2002) が強調するように共通参照レベルや例示的能力記述文に十分な研究や実証を行わずに手を加えることは許されない。しかし、共通参照レベルや能力記述文はあくまでも「経験に基づいて改良される開かれたシステム」(Council of Europe 2008: xvi) であり、実際の教育現場では、教育関係者が現場の必要に応じて改善するものであると考えられる。たとえば共通参照レベルの枝分かれ方式を活用して、A1 を A1.1 と A1.2 に分割して下位レベルを充実させることも可能である。また、例示的能力記述文自体も、包括的 (comprehensive) ではあるが「全ての状況での言語使用の可能性を全て事前に予測しようというのではない」(Council of Europe 2008: 7)²³ ため、必要に応じた新しい能力記述文の開発が前提とされている²⁴。共通参照レベルや例示的能力記述文を十分に活用するためには、利用者による積極的な活動が求められているのである。

2.3 CEFR 活用に対する姿勢

ここまで CEFR の理念と、共通参照レベルと例示的能力記述文について説明してきたが、次に開発者が意図する CEFR の活用方法から CEFR の内容の特徴を明らかにする。

North (2007) によると、CEFR の開発には 3 つの目的がある。

- (1) 言語学習の目標や言語能力のレベルについて話す際に、教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立する。
- (2) 言語教育の実践者に、特に学習者の実際的な言語学習のニーズ、適切な目標の設定、学習者の進捗状況把握などに関連づけて、自らの実践を内省することを促す。
- (3) 1970 年代から欧州評議会の現代語プロジェクト (Council of Europe Modern Languages projects) の研究に基づいて考案された共通参照項目に同意する。

(North 2007: 16、筆者による抄訳)

ここでは CEFR の運用という観点から(1)と(2)に注目したい。

(1)は、ルシュリコン・シンポジウムでヨーロッパの言語教育での透明性と一貫性を確保する枠組みが提案されたことと関連しており、共通参照レベルや例示的能力記述文が共通のメタ言語の一部ともいえる。Morrow (2004: 7, 筆者訳) は(1)に関して CEFR が言語教育の実践を明確にし、その説明を容易にすることにつながるとし、「CEFR のコンテンツは、さまざまな資格の説明、学習目標および到達基準の設定の根拠として参照される枠組みとして機能するようデザインされた」と述べている。したがって CEFR を使えば、言語学習者の熟達度、学校のコースのレベル、資格試験のレベルなどを比較し、互いの関係性を説明することができるようになる。個人の言語能力を他者にわかりやすく説明することもできる。CEFR は教育実践の内容や学習者の能力の明確化、説明、比較を可能にし、「対話」のために活用されるものといえるだろう。CEFR は教師、カリキュラムデザイナー、資格試験の提供者、学習者、人事評価で言語能力を考慮する雇用主など、言語教育に関係する人や機関をつなぐために利用されるものなのである。

(2)に関しては、CEFR 開発当初には目的とされていなかったようである (Morrow 2004)。しかし、実践内容や学習者の能力の説明を可能にする CEFR を利用する際に、視線を自分の実践へと内側に向ければ、同じメタ言語を自身のふり返りのために活用できることは容易に想像できるだろう。Morrow (2004: 8, 筆者訳) は、

教師、コースデザイナー、カリキュラム開発者、試験委員は、自身の現在の実践を説明し、自分なりの視点から批判し、CEFR に含まれたアイデアやリソースを利用しながら改善するために CEFR を活用することができる

と述べる。たとえば、教師は共通参照レベルを使って学習者のレベルを見定め、自分の教授内容のレベルと一致しているか確認することができる。そして一致していない場合は、例示的能力記述文などをよりどころに教授内容を学習者のレベルやニーズに近づけることができるだろう。つまり、CEFR は「内省」のためにも活用されるものなのである。

このように、CEFR は「対話」と「内省」のために活用されることが意図されている。これは、CEFR が1つの完成したモデルではなく、CEFR の利用者が言語教育について「考える」ための枠組みを提供していることを意味する。規定的ではなく説明的な CEFR を即時に、直接的に自らの実践に流用しようとするのは間違いである。CEFR には言語使用、言語使用者／学習者、言語能力、言語教育・学習の諸相が詳細に描かれている。教師をはじめとする CEFR の利用者はその記述を自らの文脈に落とし込み、必要であれば新しい内容を開発しながら、「対話」や「内省」のために自らの実践や教えている学習者について

考えることが期待されているのである。

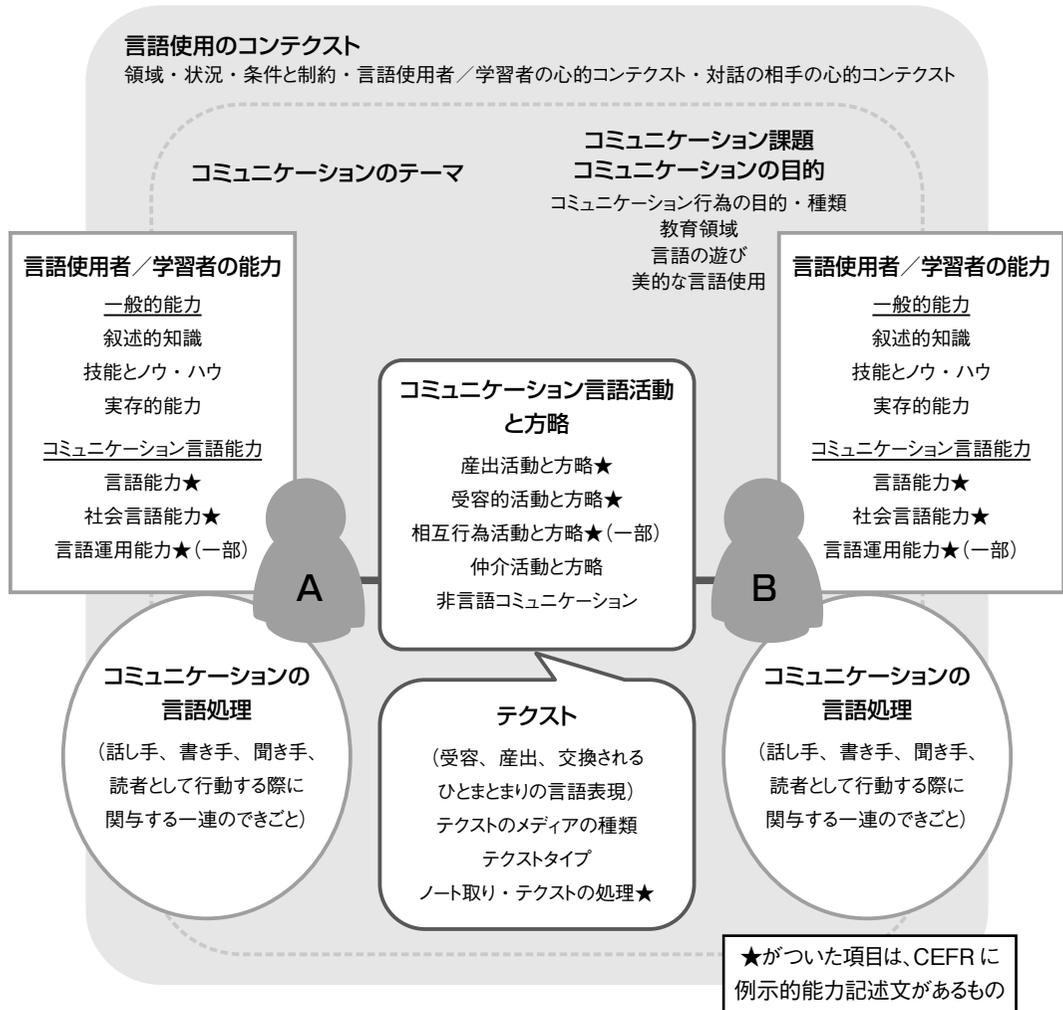
CEFR の利用者自身が「考える」必要があることは、CEFR 自体も、それに関する文献も指摘している。共通参照レベルや例示的能力記述文は、十分な研究や検証を経て、利用者がさらに発展させるものであることは先に述べた。また Heyworth (2004: 20、筆者訳) も CEFR は「教師は、情報を踏まえて決断し、それに基づいて行動することができる、自律的で責任のある個人であることを前提とする」と、学習者と同様に教師も自律的に考え、行動できることが前提とされていると指摘する。そして、利用者に考えることを最も率直に求めているのが CEFR の「質問箱 (Question boxes)」である。質問箱には利用者が自分の実践や教えている学習者についてふり返るための質問が列挙されており、CEFR の第 4 章以降の各節に必ず掲載されている (Council of Europe 2008)。質問箱は CEFR の各章に書かれている内容を利用者が自分の文脈に即して考えるための手がかりであるともいえる。利用者がこの質問箱を用いて、まずその内容が自分と関係あるかを判断し、「関係がある」と判断した場合は質問箱を手がかりに考察を深める仕組みに CEFR はなっている。

CEFR が「対話」と「内省」のために活用されるものであり、利用者に言語教育について「考える」ことを促していることから、「CEFR には共通参照レベルと例示的能力記述文しかない」と考えるのも誤った認識であるといえる。これらの重要性と有用性は否定できないが、言語能力の熟達度のレベルと尺度化された能力記述文だけで言語使用、言語使用者／学習者、言語教育・学習の諸側面をすべてとらえ、言語教育関係者が考えるべき項目を網羅的に提示することは不可能である。CEFR はレベルや能力記述文以外にも豊富な視点から、言語教育について考えるための枠組みを提供している。

能力記述文が記載されている第 4 章と第 5 章は、言語使用と言語使用者／学習者²⁵をさまざまな側面から描いており、例示的能力記述文はその全体像 (descriptive scheme) の一部である。ただし、全体像といってもすべての言語使用や使用者の姿を網羅することはできないため、CEFR は言語使用と言語使用者／学習者、言語能力について考える際に考慮しなければならない項目とその例を提供する。CEFR が描く言語使用と学習の全体像をまとめると図 5²⁶ のようになる。

CEFR によると言語使用は、あるコンテキスト²⁷の中で行われる。そのコンテキストは「私的」「公的」「職業」「教育」の 4 領域、状況、条件と制約、言語使用者／学習者の心的コンテキスト、相手の心的コンテキストによって規定され、言語使用の制約要件となる。さらに、言語使用はその時のコミュニケーションの話題 (テーマ) や目的にも影響される。

図5 言語使用と言語使用者の様相 (Council of Europe (2008) をもとに作成)



言語使用者／学習者に視点を転じると、言語使用では言語に直接関係するコミュニケーション言語能力だけでなく、知識、技能、態度などを含む、例示的能力記述文としては記述されていない一般的能力も活用される。言語学習は一般的能力も育成し、特に人は言語の学習を通して「異文化に対する認識、技能、ノウ・ハウを習得」し、「それらの能力によって、個人個人が豊かで、より複合的な個性を身につけ、その言語学習能力もより強化」される (Council of Europe 2008: 44)。CEFRの利用者はこれらの項目について考えることにより、学習者の言語使用やそれに対するニーズ、学習者の諸能力やこれから必要となる能力を分析し、教育実践に反映させることができる。また、この全体像を使って学習活動

の目標や評価基準を明確化し、自分は主にどの部分の学習に力を入れているのかを確認することもできる。

CEFR の他の章も重要な内容を含んでいる。第 6 章から第 9 章でも同様に、利用者の考察を促すための項目が記されている。「言語学習と言語教育」と題された第 6 章では、言語教育では何を学ぶのかという視点から第 4 章や第 5 章で述べられたことを説明したうえで、それらをどのように学習でき、誰がどのようにその学習を支援することができるかについて述べている。言語教育・学習のさまざまな理論や教授法にも触れているが、CEFR は 1 つの考え方や方法を推奨しているのではなく、利用者が自身の言語教育に対する信念や方法を意識化し、他の考え方や方法も認識するための項目を提供しているといえるだろう。第 7 章「言語教育における課題とその役割」では、行動中心の考え方で重要な課題やそれに影響を与える諸要因について説明し、CEFR の利用者が自らの教育実践で課題をどのように位置づけ、どのように活用するかを考える仕組みになっている。第 8 章「言語の多様性とカリキュラム」では、CEFR の理念でもある複言語主義に基づいたカリキュラム開発のためにどのような論点について考慮すべきかを述べている。複言語主義に基づいたカリキュラムの設計、実行については、実現可能な形で言語的多様性を確保したうえで、各言語のカリキュラムを横断的に見る必要性を説明し、学校教育でのカリキュラムの例を提示した後、何を目的にどのようなカリキュラムを作るのか、利用者問いかけている。最後の第 9 章「評価」は、評価に関する CEFR の 3 つの活用方法（①テストや試験の内容の詳細化、②学習目標の達成度を定める基準についての記述、③既存のテストや試験での熟達度のレベルの記述による、さまざまな資格制度の比較（Council of Europe 2008: 191））を述べ、言語教育で活用されるさまざまな評価の種類に触れている。この章は利用者に「何が評価されているか、どのように言語運用が解釈されているか」（Council of Europe 2008: 191）という視点から、自らの評価にかかわる実践の考察を促している。CEFR の各章の内容を簡単にまとめたものが表 3 である。

このように CEFR の内容は多岐にわたる。CEFR を活用することは、その膨大な記述の中から利用者が自分に関係する部分を選び、教育実践の「対話」と「内省」について考えることを意味する。CEFR は、そのような「考え」を促す、言語使用や言語教育に関する参照枠なのである。

以上が、欧州評議会がヨーロッパの言語教育における共通参照枠として構築した CEFR の運用を踏まえた全貌である。何度も述べてきたが、CEFR は 2001 年の出版で完成した

表3 CEFR 各章の内容 (Council of Europe (2008) をもとに作成)

章	題名	概要
1	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の政治的および教育的背景	<ul style="list-style-type: none"> ・ 欧州評議会の言語政策・言語教育政策とその目標 ・ 複言語主義、複文化主義 ・ CEFR の必要性と目的
2	CEFR の理論的背景	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行動中心の考え方 ・ 個人の一般的能力とコミュニケーション言語能力 ・ 言語活動、課題、方略、テキストの関係性
3	共通参照レベル (Common Reference Levels)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語能力の熟達度の6つのレベルと各レベルの概略 ・ 共通参照レベルの提示方法の例 (全体的な尺度、自己評価表、話し言葉の質的側面) ・ 共通参照レベルの柔軟性、言語能力の熟達度の尺度の使い方
4	言語使用と言語使用者/学習者	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語使用と言語使用者/学習者の全体像 ・ コミュニケーション言語行動と方略に関する、共通参照レベルに対応して尺度化された例示的能力記述文
5	言語使用者/学習者の能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般的能力 (叙述的知識、技能とノウ・ハウ、実存論的能力、学習能力) の概略 ・ コミュニケーション言語能力 (言語能力、社会言語能力、言語運用能力) の概略と、共通参照レベルに対応して尺度化された例示的能力記述文
6	言語学習と言語教育	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者が能力を伸ばしていく過程のさまざまな側面 ・ 言語学習を促進する、支援の方法の例 (支援者、学習者、メディア、テキストの役割; 5章で挙げた能力の育成を支援する方法の例)
7	言語教育における課題とその役割	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題の説明 ・ 課題の難易度に影響する条件や制約
8	言語の多様性とカリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語の多様性と複言語主義を推進するカリキュラムを作成する際に考慮する点 ・ カリキュラムの実例
9	評価 (Assessment)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 評価活動において可能な CEFR の活用方法 ・ さまざまな評価の種類の概略

のではなく、今後の研究や実践を経てさらに改善、拡張されるものである。JF スタンドワードの構築に CEFR の経験を取り入れるには、各現場での CEFR の主体的な活用とその成果物を含め、CEFR とその構築、運用を総体的に理解する必要がある。次項では、CEFR の活用について複数の側面から見ることにする。

3. ヨーロッパにおけるCEFRの運用と影響

2001年にCEFRが出版され、ヨーロッパの言語教育界で実際の運用が始まってから

今年で8年になる。CEFRの影響を正確に把握することは困難であるが、Little (2006)によると、2006年の時点ではCEFRが最も活用されているのは試験や評価の分野であり、教師研修、カリキュラム・デザイン、教授法などでの活用は限られていた。ここではCEFRがこれまでヨーロッパでどのように活用され、どのような影響をもたらしたかを概観する。

3.1 欧州評議会による支援

CEFRの活用を支援するため、欧州評議会はさまざまな資料を作成し、ウェブサイトや出版物で提供している。以下、それらの書籍を目的別に列挙する。まず、欧州評議会が提供している資料にはCEFRを活用するためのガイドライン²⁸がある。*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Guide for Users*は、想定されるCEFRのさまざまな利用者に向けて書かれたCEFRの解説本である。想定された利用者には、成人学習者、教師、教師研修の担当者、カリキュラム・デザインの責任者、教科書などの教材の開発者などが含まれている。*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language examining and test development*は評価や試験開発に関するガイドラインで、試験開発の過程が詳細に説明されている。CEFRが評価や試験に関する理論や言語使用と言語使用者／学習者の解釈の仕方を提供するのに対して、このガイドラインは試験の開発過程や方法を詳細に説明する(Council of Europe 2002b)。また、既存の試験をCEFRの共通参照レベルと関連づけるためのマニュアル*Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): A Manual*も作成されている。North (2007)によると、このマニュアルは試験をCEFRに関連づけるために①テスト内容と目的の特定、②CEFRの共通参照レベルの解釈の共有、③客観的な実験を通じた妥当性の検証、を実施することを提案している。

次に、CEFRの構築過程で行われたプロジェクトの報告や、出版されたCEFRをさまざまな教育現場で活用した事例をまとめたものが2種ある。欧州評議会の委託によって作成された*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*²⁹には、CEFRに掲載された例示的能力記述文の開発とその妥当性の検証の報告、ヨーロッパのさまざまな言語教育の現場におけるCEFRの使用の報告などが含まれている。一方、*Insights from the Common European Framework* (Morrow

ed. 2004) には CEFR の活用の事例のほかに、CEFR の構築の背景、CEFR の意義、CEFR における言語学習観など CEFR 自体の解説も含まれている。

これらの文書に加え、欧州評議会は共通参照レベルの各レベルの言語サンプルやそれらの入手方法をウェブ上³⁰で公開している。これらは CEFR のレベルで判定された話しことばや書きことばの産出のサンプルであり、各レベルではどのような産出が想定されるかをわかりやすくするための資料である。話しことばの産出のサンプルに関しては、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語のサンプルが DVD に収録されている。また、書きことばに関しては、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ポルトガル語のサンプルが PDF としてウェブ上に公開されている。

最後に、European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (以下 ECML)³¹の活動を紹介する。ECML は 1995 年に、欧州評議会の言語教育政策を施行し、加盟国で実践されている言語教育を改善するため欧州評議会と現場をつなぐことを目的として設立された機関である。4 年を 1 単位として実施される公募による 20 の「プログラム」の支援を通して、CEFR に基づく言語教育関連の研究活動とその成果の普及を図っている。ECML では毎回プログラムにテーマを設定し、それに沿ったプロジェクトをヨーロッパ中から募集する。採択されたプロジェクトの多国籍のメンバー³²は、4 年間研究を進めると同時に、ワークショップの開催や報告書の作成を行い、研究成果を教育現場に還元することが求められている。その結果、プロジェクト内で CEFR が活用されたり、CEFR と並行して開発された ELP の活用方法が研究されたりと、CEFR や ELP を活用していくうえで参考になる事例や研究成果も蓄積されてきている。

3.2 RLD の開発

CEFR の共通参照レベルや例示的能力記述文は、その有用性が特定の言語に偏らないように十分な配慮がなされたうえで開発されている (North 2002)。数多くの言語が学習されているヨーロッパで、目標言語に制約されない共通枠組みを作成するためには、一般化の必要性は明白である。しかし、実際に言語教育に携わっている人にとって、テスト開発や教材作成などの具体的な作業の際には、CEFR の記述は抽象的過ぎることも否定できない。そこで、Reference Level Descriptions for national and regional languages (以下、RLD)³³の開発が開始された³⁴。RLD とは CEFR の記述を特定の言語にあてはめたものであり、CEFR に基づいて開発されるものである。しかし、CEFR と異なり、RLD は言

語活動や言語能力だけではなく、レベルに相応する語彙や文法などの言語項目、言語表現なども特定言語の文脈で記述する。

欧州評議会は 2005 年に RLD の開発を支援するためのガイド (Council of Europe 2005) を作成した。このガイドによると、共通参照レベルに合わせた RLD に含まれる内容は、必要性に応じて複数の段階に分けられている。「共通する特徴」として RLD に必ず含まれていなければならないものである「言語項目の一覧表 (inventory of linguistic material)」が挙げられているが、それ以上の具体的な説明はない。「最低限の共通する特徴」として、できる限り含まれるべき内容としては「一般概念、談話行動、特定概念の言語表現、語彙、形態、構文に関する要素の一覧表」(Council of Europe 2005: 5, 筆者訳) が挙げられており、それらと能力記述文との関連性も明確であることが求められている。「任意の特徴」「望ましい特徴」として RLD に含まれる内容には、コミュニケーションの場面や状況の一覧、談話の種類、異文化に関する知識の一覧、発音やイントネーションの一覧、文字の一覧などが挙げられている。

RLD の開発は欧州評議会ではなく、各言語の専門家集団が行うことが想定されている。Council of Europe (2005) は、RLD の内容の一貫性や妥当性、CEFR との関連の妥当性、その言語を使用する社会での適合性を確保するために、言語に関係するさまざまな分野の専門家が、既存の研究成果、蓄積されたテキスト・談話サンプル、コーパスなどを最大限に活用して RLD を開発すべきだとしている。現時点ではドイツ語の RLD が完成し、ドイツ語プロフィール (Profile deutsch)³⁵ として出版されている。そのほかにも、スペイン語では全 6 レベルでの RLD が完成しており、イタリア語では A1 から B2、フランス語では B2・A1・A1.1³⁶、チェコ語では A1 から B2 が開発されている。これらの言語のほかにも、英語³⁷、ギリシャ語、グルジア語、ポルトガル語の RLD の開発が現在進んでいる。

3.3 ヨーロッパの試験の動向

言語能力を評価するヨーロッパの試験や資格も CEFR による共通参照レベルの提示から大きな影響を受けている。ヨーロッパでの 1 つの大きな動きは、既存の試験や資格を CEFR の共通参照レベルと関連づけ、「この試験は CEFR の○レベルに相当する」と説明するための研究活動や実証作業である。たとえば Cambridge ESOL、CIEP³⁸、ゲーテ・インスティトゥート等は、それぞれの試験と CEFR の共通参照レベルを関連づけ³⁹、以前から実施されてきた試験や資格が測定している言語能力のレベルを、CEFR の枠組みで

より明確にしようとしている。Threshold Level の開発と同時に該当レベルの英語の試験を改定し、試験を CEFR に関連づけるためのマニュアル作成に参加するなど、以前から欧州評議会の研究活動にかかわってきた Cambridge ESOL⁴⁰ は、can do 記述やアイテム・バンキング法⁴¹ を用いて自身の試験と CEFR のレベルとの関連性を実証している。また、CIEP はフランス語の試験を CEFR に関連づけただけでなく、DELTA と DALF が A2 から C1 のレベルしか評価していなかったことが明らかになったため、A1 から C2 まで評価できるようにこれらの試験を改定したり、社会的要請に応えるため A1 より下の A1.1 レベルを評価する試験 DILF を開発し、2007 年から実施している。これらの 3 機関以外の機関が実施している試験や、イタリア語やポルトガル語の既存の試験でも CEFR のレベルに関連づける作業が進められている。

また、ヨーロッパには CEFR の内容を活用して新たな試験や評価手法を開発する動きもある。ヨーロッパで共有される言語能力の熟達度の枠組みが開発されたため、それに基づいて、さまざまな目的や対象のための新たな試験が開発されている。その 1 つの事例がインターネット上で公開されている、ヨーロッパの 14 言語での言語能力を学習者自身が診断 (diagnose) するためのシステム DIALANG である。Huhta and Figueras (2004) によると、DIALANG は当初 CEFR を普及するため、学校や社会における学習者の利害に関係のない⁴²、どの現場でも簡単に使える、IT を活用したツールとして開発された。アイテム・ライティングの過程では CEFR 以外の先行研究が参照されたが、DIALANG は CEFR の共通参照レベルやコミュニケーション活動の解釈を応用するなど、CEFR の内容に基づいて開発された。自己評価という方法を使い、診断結果では、現時点での言語能力だけでなくその後の学習に関するアドバイスなどを含めた、さまざまな視点からフィードバックすることで、学習者の言語能力に対する意識を高め、自律的な学習者の育成にも貢献すると Huhta and Figueras (2004) は説明する。また、一国内での言語能力の評価手法を開発、改善する際に新しい試験を CEFR のレベルに対応させた事例も報告されている (Eckes et al 2005)。たとえば、国内で統一した評価システムがなかったギリシャでは、ギリシャの文脈に合わせた外国語能力⁴³ の資格試験である KPG⁴⁴ が 2003 年から導入された。CEFR の B2 レベルに相当する試験が最初が開発され、現在では 5 つの言語での能力を A1 から C1 レベルまで評価することができる (Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs 2008)。

一方 Weir (2005) は、CEFR の共通参照レベルに基づいた、互いに比較可能な試験を開

発するためには CEFR は不十分であるとし、さらなる長期的な研究活動の必要性を主張する。試験の開発者は、CEFR の各レベルで学習者が「何ができるか」だけでなく、それらの活動がどのような状況下で行われ、活動の質的側面では何が求められているかも理解しなければならない。したがって、「現在の CEFR よりも徹底的に、理論に基づいた妥当性、文脈に基づいた妥当性、スコアリングの妥当性に関する問題に取り組まなければならない」と、Weir (2005: 297、筆者訳) は指摘する。比較可能な試験の開発で CEFR の有用性を高めるためには、言語能力や言語処理に関する理論、言語活動の文脈、言語活動の評価基準などをより詳細に記述し、それに基づいた検証が必要となる。これらは個々の試験を開発する際に、個々の言語、文化、目的、文脈に合わせて考慮しなければならない点であり、CEFR がすべての現場に直接あてはめられるような答えを提供するものではない以上、実際に試験を開発している人が考えなければならない点でもある。しかし、現場での活動を支援するため、考えるための手がかりである CEFR 自体にも、これらに関するより詳細で包括的な記述を Weir は求めている、と考えることができるだろう。

3.4 ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio ; ELP)

ヨーロッパの言語教育に透明性と一貫性をもたらすことを目的とした CEFR の開発と同時並行で、ELP の開発が行われた。ELP は、CEFR がその理念の根幹として掲げる複言語主義、さらには複文化主義を教育現場で実現するための 1 つの主要なツールとして開発された。共通参照レベルは言語能力の熟達度を客観的に記述したものであるが、ELP はその共通参照レベルを使って個人が自らの言語能力を自己評価し、さらには言語学習、言語使用の経験、異文化体験等を記録し、振り返ることを目的とした評価のツールである。ELP は 1 人の学習者の複数の言語での能力や経験を評価するため、複言語主義や複文化主義を推進しているといえる。また、試験のスコアなどだけでなく、自己評価や今までの学校内外での経験の記録を可能にすることにより、ELP は学習者の能力や経験のより豊かな記述となる。そして、自己評価だけでなく自己の学習の振り返り、目標設定、計画を通して学習者の自律性の育成にも役立つとされている (Little 2006)。

ELP が構想されたのは、CEFR と同様、前述した 1991 年のルシュリコン・シンポジウムにおいてであった (Lenz and Schneider 2002)。ELP の開発の背景には、言語教育においては、人が生涯言語学習を続けていくために必要な自律性と自己評価能力の養成を重視するという欧州評議会の基本姿勢があったといえるだろう。現在、ヨーロッパ内の多くの

地域で、さまざまな言語用の ELP が開発され、初等中等教育の言語教育の現場を中心に広く活用されている。ELP については、次節で詳述する。

3.5 教育現場での実践

ヨーロッパの言語教育の現場も、さまざまな分野で CEFR の影響を受けている⁴⁵。語学学校は自身のコースのレベルを CEFR の共通参照レベルを用いて説明し、出版社は CEFR のレベルに合わせた教材を出版している。留学制度を利用してヨーロッパ内を移動する学生を受け入れる多くの学校は、自身のコースだけでなく、留学生に求める言語能力のレベルも共通参照レベルを用いて提示している。また、学校教育でも学年目標を CEFR のレベルや CEFR ないしは独自の能力記述文を用いて記述したり、カリキュラム全体を CEFR を参照しながら再編したりする事例もある⁴⁶。さらに、「CEFR のレベルを使って試験やコースのレベルや内容を説明してほしい」(Manasseh 2004) という社会的要請の高まりが、CEFR の影響力をさらに大きくしていることも事実である。

CEFR の影響力は確かに大きいものの、CEFR の利用方法や影響力は現場によってさまざまである。たとえば、さまざまな母語を持つ移民の児童を対象とした英語教育を支援するために、アイルランドの小学校の ESL プログラムでは、CEFR を用いて児童の言語能力の熟達化を記述し、それに基づいた教授、学習活動の改善を行っている (Little and Simpson 2004)。この試みでは、まず各児童の言語能力を見極め、彼らが英語での学校生活を送るために必要な言語能力を明確にするために、言語能力の熟達度のレベル (“benchmarks”) を記述した。この ESL のための熟達度レベルは、CEFR の共通参照枠の A1 から B1 レベルの例示的能力記述文をアイルランドの初等教育の内容と関連づけ、児童の年齢にふさわしいものに変更した記述文から構成されている。この熟達度レベルは教師研修での紹介を経て 2000 年から初等教育で導入され、2003 年に改定された。また、コミュニケーション能力という視点から児童の言語能力を正確に評価し、育成することを支援するため、現場の教師に向けたさまざまなガイドラインが熟達度のレベルをもとに開発された。これらのガイドラインには、熟達度レベル記述の使用法、コミュニケーション能力の評価手法、新入生や転入生の英語能力の診断など、言語教育・学習に直接かかわる内容を取り上げたものもあれば、ESL プログラムの支援や非英語話者の保護者とのコミュニケーションなど、学校教育ならではの内容も含まれている。

一方、ミラノのブリティッシュ・カウンシルでは、子供から大人までさまざまな学習者

が英語を学んでいるが、提供するコースやサービスをイタリア人学習者によりわかりやすく説明し、学習者の言語能力の発達を継続的に把握するため CEFR を活用している (Manasseh 2004)。ブリティッシュ・カウンシルでは、まず学習者やその保護者の要望に応えるために、提供しているコースのレベルを CEFR のレベルに関連づけた。そして、CEFR の例示的能力記述文に基づき、各コースの学習者に適した学習目標 “Student Learning Aims” を作成した。これらの学習目標を学習者にも提示することで、学習者自身が自分の言語能力やその向上を把握することを目指したのである。また、教授活動を支援するために、コースで使用している教材の CEFR のレベルとの関連づけ、教科書やカリキュラムの内容とコースの学習目標を関連づけた、教師用の “Student Learning Aims” の開発なども行われた。

これらの事例からもわかるように、CEFR を教育現場で活用する際には現場が主体となって行動を起こさなければならない。現場での言語教育・学習の目的やニーズを明確にし、それに応じて CEFR の必要な部分に必要な変更を加えながら応用し、言語能力の熟達度のレベルや学習目標を設定していく必要がある。

3.6 2007 年政府間フォーラムの成果

2007 年 2 月に、欧州評議会政府間フォーラム “The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities” が開催された。このフォーラムはヨーロッパでの CEFR の普及にともない新たに明らかになった課題を加盟国間で議論するために開かれ、欧州評議会と各加盟国の代表が出席した⁴⁷ (Goullier 2007)。このフォーラムでは、CEFR をさらに普及し、その活用を推進するためには以下の 4 点が必要であることが合意された (Goullier 2007: 10、筆者が再構成)。

- (1) ガイド、研修用のキット、さまざまな学習者グループの共通参照レベル別の産出活動のサンプル、よい実践 (good practice) の事例の提供
- (2) さらなる能力記述文の作成
- (3) CEFR 本体の中で、教育現場で活用するための手法がまだ開発されていない部分の充実 (特に第 8 章「言語の多様性とカリキュラム」)
- (4) 専門家の支援や議論の場の提供

CEFR の内容があまりにも複雑で多岐にわたり、現場の教師や意思決定者にとって扱いつ

らしいものであるためこのような要望が出た、と Goullier (2007) は分析している。CEFR がヨーロッパで普及しつつも、それぞれの国、地域、機関、教室で具体的にどう利用すればよいのか想像できない、という言語教育関係者の悩みを反映しているともいえるだろう。

ここで興味深いのが、フォーラムではこれらの課題に対して “[h]ow and by whom should the answers to these needs be sought?” (Goullier 2007: 10) と、さまざまな関係者が負うべき責任範囲へと話題が転じた点である。このフォーラムでは「やるべきこと」だけを決めて誰かが行動をとるのを待つのではなく、行動の責任の所在まで明確にしようと試みたのである。議論の結果、CEFR の普及に関する課題を解決するためには、欧州評議会による行動も欠かせないものの、常に欧州評議会に答えを求めるのではなく、各加盟国やその関係機関が互いに協力し責任を分け合いながらも積極的に行動すべきであることが確認された。欧州評議会の責任範囲については、①欧州評議会の言語教育政策と CEFR の関係性とその意義を明確にする、②言語教育に関する国際的な研究プロジェクトを発足させ、③国際的な活動をコーディネートする、の3点が挙げられた (Goullier 2007: 12-14)。そして、加盟国やその関係機関の責任については、① CEFR は各国や各機関のニーズに応えるために利用されるもので強制的な規範ではないという認識を広める、② CEFR の可能性の認識を教育関係者に広め、CEFR を活用するためにそれぞれの責任を明確にする、③複言語主義を言語教育や評価の目標とする、④共通参照レベルの利用には特に注意し、必要な妥当性の検証がなされたことを確認する、の4点が挙げられた (Goullier 2007: 15-16)。しかしながら、加盟国の教育行政の代表が出席するフォーラムであったため、地域、教育機関、現場レベルでの責任までは明確にされていない。今後、欧州評議会と加盟国の責任の分担もさらに具体化されるだろう。しかし、欧州評議会がすべての課題を解決するのではなく、加盟国やそれぞれの機関や現場にも行動する責任があると明言されたことは、利用者が活用の目的や方法を定める、という CEFR の基本的な性質と一致しているといえる。

4. 考察とまとめ

以上、本節では CEFR の文脈、開発、活用の全体を見てきた。さまざまな形で実施されている言語教育に一貫性と透明性をもたらす「共通参照枠」というあり方は、「対話」と「内省」のためのツールとしての共通のことばとなりえることが理解できた。また、その

ような枠組みを各現場が主体的に現場に適合させながら活用しなければならないことと、現場での運用のためにはそれなりの支援が必要であることがわかった。また、共通参照レベルと例示的能力記述文は非常に有用なツールであることと同時に、言語使用や言語使用者／学習者の部分的な記述であること、CEFR はレベルや記述文だけでなく言語使用や言語学習についてより包括的に考えるための枠組みや問いを提供していることも明らかになった。そして、CEFR には複言語主義をはじめとする欧州評議会の言語教育・学習に対する方針、長年の研究活動を通して構築された「学習者中心」の考え、言語教育における能力観の拡大、学習の空間的・時間的広がりを反映していることも確認できた。

CEFR の研究を進めていくうえで、日本語を多言語の1つとして位置づけるために、機関、国境、言語を越えて言語教育・学習に透明性と一貫性をもたらす CEFR を参考にする意義を再確認することができた。さらに、複言語主義や学習者中心の考え方などの理念、包括的に言語活動や言語能力をとらえようとする視点、言語教育・学習を通して言語能力だけでなく異文化理解能力や学習能力など社会的存在としての個人に必要な諸能力が育成されるという考え方、は強く共感できる。CEFR のような「対話」と「内省」のためのツールとしての言語教育・学習の枠組みが、日本語教育の実践にとってどのような可能性をもたらすのか、JF スタンダードの開発を進めていくうえで見極めていきたい。

注：

- 1 本書では、「人はまず自分の中で内省してから他者と対話する」という理由から、『「内省」と「対話」』の順序でこのキーワードを挙げている。しかし本節に限っては、CEFR は当初「対話」のツールとして開発されたという理由から、『「対話」と「内省」』の順序とする。
- 2 本節では、特別に示さない限り、CEFR の内容に関する和訳はすべて Council of Europe (2008) (吉島・大橋訳) に従う。
- 3 「現代語 (modern languages)」とは現在使用されている言語のことを指し、古典ギリシャ語やラテン語などを指す「古典語 (classical languages)」と対比して使われる。
- 4 欧州評議会の言語政策の目的は、複言語主義の促進、言語の多様性の促進、相互理解の促進、民主的市民の促進、社会的結束の促進の5点にまとめることもできる (ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 2005)。複言語主義については、本節 2.1 で詳細に述べる。
- 5 欧州評議会の研究成果は、CEFR と同時進行で開発された ELP にも大きな影響を与えている。詳細は次節で述べる。
- 6 本節で「言語能力」とは、linguistic competence に限定された能力ではなく、ある言語でのより全体的な能力を指す。
- 7 1990 年に改訂版が出版された。最近の研究で Threshold Level について詳しく論じたものに Little (2006) がある。また、Threshold Level の改訂版は (Van Ek, J. A. and J. L. M. Trim. (1998) 『新し

い英語教育への指針—中級学習者レベル「指導要領」』米山朝二、松沢伸二（訳）大修館書店）として出版されている。

- 8 1976年にはフランス語で *Un Niveau Seuil* (Coste, D. et al. (1976) *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Council of Europe) が、1980年にはドイツ語で *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger, M. et al. (1980) (Europarat/Council of Europe) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt) が出版された。これらは Threshold Level の翻訳ではなく、それと同様に社会生活を営むことが可能となる最低レベルの言語能力を各言語で記述したものである。
- 9 Threshold Level に基づき、熟達度の下のレベルとして Breakthrough と Waystage、上のレベルとして Vantage がその後設定、記述された。CEFR の熟達度のレベルはこれらに基づいているが、この点に関しては本節 2.2 で述べる。
- 10 ELP の開発については次節で詳細に述べる。
- 11 North の能力記述文の研究はスイス国立科学研究機関のプロジェクトとして行われた。研究内容は〈North, Brian (2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang〉や North (2002) に詳しい。
- 12 この研究の成果は European Language Portfolio の開発にも活用された。
- 13 資格、試験、学校やその他の教育機関、教師などによって開発、使用されていたさまざまな尺度。使用された尺度の名称は CEFR の付録 B (Council of Europe (2008: 236-237)) に掲載されている。CEFR の共通参照レベルや例示的能力記述文の開発では、これらの尺度に含まれていた記述文をそれぞれの尺度の枠組みからはずし、ばらばらにして、記述文のプールを作成した。
- 14 社会文化的能力 (socio-cultural competence)、仕事関係 (work-related)、否定概念 (negative concept; 対話の相手による支援や調整の必要性への言及) に関する能力記述文が削除された (North 2002)。
- 15 1996年に初稿が完成した。
- 16 日本語や韓国語など、欧州評議会加盟国以外の言語にも翻訳されている。
- 17 Council of Europe (2008) では、“open” は「非閉鎖的」と訳されている。しかし、本節ではよりわかりやすくするために「開かれた」とする。
- 18 言語に対するこの考え方の背景にあるのが「複文化主義 (pluriculturalism)」である。CEFR は、「言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある」と言語と文化が分けられないとし、「複言語主義はそれ自体としては複文化主義 (pluriculturalism) のコンテキストの中で見る必要がある」と説明する (Council of Europe 2008: 5)。
- 19 部分的能力は複言語能力として評価されるが、そのことは「学習者が (限定的な能力で) 満足して良いということを意味するものではない」 (Council of Europe 2008: 148) とも CEFR に明記されている。
- 20 Breakthrough 以外は、文献として欧州評議会から出版されている。
- 21 この図からもわかるように、CEFR は言語能力を細かく分類している。この点について、CEFR では「分類学的方法を採用した必然的結果として、巨大な複合体である人間の言語をいくつかの別個の要素に分解することになった。(中略) コミュニケーションには人間の存在全体が関わっている。以下 (CEFR の中) で分類し、個別に取り上げている言語能力の間には、個々の人間の人格形成にあたっての複雑な相互作用が見られる」 (Council of Europe 2008: 1) と、分類された能力が個々に孤立していると考えているのではないことが明記されている。また、「それらの部分を、健全な形で成長していく自己全体の中に取り入れ、再統合することが、教師と学習者自身にそれぞれ残された課題である」 (Council of Europe 2008: 1) と、社会的存在 (social agent) である学習者の中で能

- 力が統合されることが期待されている。しかし、能力間に具体的にどのような相互作用が見られるのか、どのように能力が再統合されるのか、までは言及されていない。
- 22 学習者中心の視点に立つと、学習に対する動機を維持することが重要になる。学習者が自らの進歩を実感できることは、動機の維持に貢献すると考えられている。North (2002) によると、CEFR の能力記述文の開発過程でもこれに対する配慮がなされた。
- 23 この点を証明する1つの例が、CEFR がコミュニケーション言語活動の1つとして挙げている仲介活動 (mediation) に能力記述文がないことが挙げられる。
- 24 共通参照レベルや既存の能力記述文の正確性や妥当性を保護するために、North (2002) は新たな能力記述文を開発する際には既存の能力記述文が開発された方法、もしくはそれに準ずる方法を取ることを求めているが、この作業は大掛かりで困難なものである。しかし、その必要性を感じたヨーロッパの言語教育関係者、特に各国や年齢層に応じた European Language Portfolio の開発者によって、多くの新しい能力記述文が作成されている。それらの能力記述文は、CEFR の共通参照レベルに関連づけられ、“A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios (2004)” として、ウェブ上 (<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc>) で公開されている。
- 25 CEFR 第5章は言語使用者／学習者の能力を描いているが、本文では能力も「言語使用者・学習者」の一部と見なしあえて「能力」を明記しない。
- 26 図5の表記について補足する。テキストを「書きことばのやりとり」、談話を「話しことばのやりとり」と区別することもある (町田 2004)。しかし、CEFR では「(話された、あるいは書かれた) ディスコースの一部、あるいは全体」(Council of Europe 2008: 10) として、そのような区別はなされていない。したがって、言語活動を行う際には何らかの形でテキストが必要となる (Council of Europe 2008)。また、「言語処理」とは「文章を話したり書いたり、それらの文章を聞いたり読んだりする際に関与する脳神経学的かつ生理学的な一連の出来事である」(Council of Europe 2008: 10)。
- 27 「言語使用の文脈」と称することもできるが、Council of Europe (2008) に倣って「言語使用のコンテキスト」とする。
- 28 これらのガイドラインは欧州評議会の European Language Portfolio に関するウェブサイト (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html) からダウンロードできる。
- 29 Case Studies は書籍として入手することも可能だが、欧州評議会の European Language Portfolio に関するウェブサイト (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html) からダウンロードすることもできる。
- 30 (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html)
- 31 ECML に関する情報は、ECML のウェブサイト (<http://www.ecml.at/>) と European Centre for Modern Languages (2007) で参照できる。
- 32 プロジェクトメンバーの構成が多国籍であることが、申請条件の1つとなっている。
- 33 RLD に関する情報は、欧州評議会のウェブサイト (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp) と Council of Europe (2005) を参照したものである。
- 34 RLD の開発の際には、英語の Threshold Level、ドイツ語の Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache など、既存のリソースや研究成果などを活用することが前提とされた (Council of Europe 2005)。
- 35 ドイツ語プロファイルについては、3節で詳細に述べる。
- 36 A1.1 は A1 よりも下のレベル。

- 37 英語の RLD English Profile は、ケンブリッジのコーパスを使用して開発されている。ウェブサイトは <http://www.englishprofile.org/index.html>。
- 38 CIEP (Centre international d'études pédagogiques) は DELF、DALF、DILF、TCF などフランス語の試験を開発・運営している機関である。フランス語教師の派遣や、言語教育と評価活動の支援も行っている。なお、CIEP に関する情報は公式ウェブサイト <http://www.ciep.fr/en/index.php> と本書の著者が行ったヒアリングの結果を参照している。
- 39 この関連づけの作業からは、欧州評議会のウェブサイトで公開されている、CEFR の各レベルの書きことばの産出のサンプルも得られた。
- 40 Cambridge ESOL に関する情報は、公式ウェブサイト <http://www.cambridgeesol.org/index.html> を参照した。
- 41 アイテム・バンキング法とは、試験の信頼性の保障や等価のために項目応答理論 (IRT) をテスト開発に応用した方法である。この方法では、あらかじめその難易度が分かっている項目 (item) のバンクが構築され、そのアイテムバンクから試験が作成される。この結果、難易度の異なる試験の結果をアイテムバンクに基づいた 1 つの尺度の上に位置づけることが可能になる (Jones 2007)。
- 42 言語の試験は high stakes と low stakes に分類されることがある。試験が high stakes である場合、結果が入国、滞在資格の取得、入学、就職、昇進など、受験者の利害に影響する。Cambridge ESOL や CIEP の試験がその例である。一方、DIALANG のように試験が low stakes である場合、試験結果にはそのような影響力がない。
- 43 評価の対象となっているのはギリシャ語ではなく、ギリシャで外国語として学習される言語。
- 44 Kratiko Pistopiitiko Glossomathias (State Certificate of Language Proficiency) の略。
- 45 ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 (2005) は、欧州評議会やヨーロッパ諸国の言語教育政策についてだけでなく、各国での CEFR の利用状況についても述べている。国別の言語教育の状況については、こちらを参照されたい。
- 46 教育現場で CEFR を活用する際、同時に ELP を利用して学習者中心の語学教育を推進するという事例が多く見られる (Little 2006)。本節で紹介する事例でも、ELP がそれぞれの方法で活用されている。ELP の利用に関しては次節で詳細に述べる。
- 47 加盟国以外の国からも、オブザーバーとして出席することができた。

参考文献：

- Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 1 刷 吉島茂、大橋理枝 (訳、編) 朝日出版社
- (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 2 刷 吉島茂、大橋理枝 (訳、編) 朝日出版社
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006 年－概要』国際交流基金
- 牧野成一 (2008) 「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」、鎌田修、嶋田和子、迫田久美子 (編) 『プロフィシェンシーを育てる：真の日本語能力をめざして』凡人社
- 町田健 (編) (2004) 『シリーズ・日本語のしくみを探る 6：日本語語用論の仕組』研究社
- ヨーロッパ日本語教師会、国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2002a) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html> 2008年12月29日検索
- (2002b) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language examining and test development*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html> 2009年1月6日検索
- (2003) *Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): Manual: Overview of Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Council of Europe. <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Overview.doc>> 2009年1月6日検索
- (2005) *Reference Level Descriptions (RLD) for National and Regional Languages*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp> 2009年1月6日検索
- (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual*. Strasbourg: Council of Europe. <<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>> 2009年1月30日検索
- Eckes, Thomas, et al. (2005) Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22: 3, 354-377.
- European Centre for Modern Languages (2007) *Call for Proposals 2008-2011: 3rd Medium-Term Programme of the European Centre for Modern Languages 2008-2011 'Empowering Language Professionals: Competences, Networks, Impact, Quality.'* <<http://www.ecml.at/call/docs/calle.pdf>> 2007年7月31日検索
- Goullier, Francis (2007) *Intergovernmental Language Policy Forum. "The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and Responsibilities."* Report. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_EN.doc> 2009年1月11日検索
- Jones, Neil (2007) Assessment and the National Languages Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 37:1, 17-33.
- Hellenic Republic Ministry of National Education and Religious Affairs (2008) *The Greek Certificate of Language Proficiency*. <<http://www.cc.uoa.gr/english/rcel/texts/KPGdescription-2008.pdf>> 2009年1月11日検索
- Heyworth, Frank (2004) Why the CEF is Important. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 12-21. Oxford: Oxford UP.
- Huhta, Ari and Neus Figueras (2004) Using the CEF to Promote Language Learning Through Diagnostic Testing. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 65-76. Oxford: Oxford University Press.
- Lenz, Peter and Günter Schneider (2002) Developing the Swiss model of the European Language Portfolio. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*. pp. 68-86. Strasbourg: Council of Europe.
- Lenz, Peter and Günter Schneider (2004) *A bank of descriptors for self-assessment in European*

Language Portfolios (2004) Strasbourg: Council of Europe. <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc>> 2009年1月5日検索

Little, David (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception, and Impact. *Language Teaching*, 39: 3, 167-190.

Little, David and Barbara Lazenby Simpson (2004) Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 91-108. Oxford: Oxford University Press.

Manasseh, Andrew (2004) Using the CEF to develop English courses for teenagers at the British Council Milan. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 109-120. Oxford: Oxford UP.

Morrow, Keith (2004) Background to the CEF. In Morrow, Keith (ed.), *Insights from the Common European Framework*, pp. 3-11. Oxford: Oxford UP.

Morrow, Keith (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

North, Brian (2002) Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels. In Alderson, J.Charles. (ed.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Case Studies*. pp 87-105. Strasbourg: Council of Europe.

— (2007) The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues. 真嶋潤子、山崎直樹 (編) (2007) 『日欧国際シンポジウム報告書：これからの外国語教育の方向性：CEFRが拓く可能性を考える』平成17年度文部科学省海外先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書Ⅰ、15-44、大阪外国語大学教育推進室

Waldemar, Martyniuk and José Noijons (2007) *Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc> 2009年1月15日検索

Weir, Cyril J. (2005) Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22: 3, 354-377.

参考ウェブサイト：

Cambridge ESOL. <<http://www.cambridgeesol.org/index.html>> 2009年1月11日検索

CIEP. <<http://www.ciep.fr/en/index.php>> 2009年1月11日検索

Council of Europe Language Policy Division. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp> 2009年1月11日検索

English Profile. <<http://www.englishprofile.org/index.html>> 2009年1月11日検索

European Centre for Modern Languages. <<http://www.ecml.at/>> 2009年1月11日検索

European Language Portfolio. <<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>> 2009年1月11日検索